

Raaflaub, Meike; Wyss, Corinne; Hüsler, Nina  
**Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium**

*Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 3, S. 50-57*



Quellenangabe/ Reference:

Raaflaub, Meike; Wyss, Corinne; Hüsler, Nina: Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium - In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 3, S. 50-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181494 - DOI: 10.25656/01:18149

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181494>

<https://doi.org/10.25656/01:18149>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Peers

journal für lehrerInnenbildung

j | l | b  
no. 3  
2019

Korrespondenzadresse der Herausgeber\*innenredaktion:

Antonia Paljakka, MA  
Zentrum für LehrerInnenbildung  
Universität Wien  
Porzellangasse 4  
1090 Wien  
E-Mail: [antonia.paljakka@univie.ac.at](mailto:antonia.paljakka@univie.ac.at)

Rezensionen:

Tilman Drope, MA  
Georg-August-Universität Göttingen  
E-Mail: [tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de](mailto:tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de)

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.  
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain [jlb-journallehrerinnenbildung.net](http://jlb-journallehrerinnenbildung.net)  
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:  
[www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/](http://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/)

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt  
Ramsauer Weg 5  
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland  
[vertrieb@klinkhardt.de](mailto:vertrieb@klinkhardt.de)  
Tel: +49 (0)8046-9304  
Fax: +49 (0)8046-9306  
oder nutzen Sie unseren webshop:  
[www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages  
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen National bibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019>  
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)  
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

# INHALT

<b>EDITORIAL</b>	<b>7</b>
<b>BEITRÄGE</b>	<b>13</b>
<b>01</b>	<b>16</b>
<i>Josephin Fricke, Stephanie Bauer-Hägele, Dorothea Horn, Daniel Grötzbach, Daniela Sauer, Jennifer Paetsch, Barbara Drechsel und Jörg Wolstein</i>	
Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen	
<b>02</b>	<b>30</b>
<i>Annelies Kreis und Marco Galle</i>	
Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheit	
<b>03</b>	<b>40</b>
<i>Tina Kreische, Sarah Katharina Zorn und Ina Biederbeck</i>	
Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester	
<b>04</b>	<b>50</b>
<i>Meike Raaflaub, Corinne Wyss und Nina Hüsler</i>	
Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium	
<b>05</b>	<b>58</b>
<i>Lea de Zordo, Gerda Hagenauer und Tina Hascher</i>	
Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika	
<b>06</b>	<b>66</b>
<i>Annette Busse und Dorit Bosse</i>	
Peer-Learning vom Studienbeginn bis ins Referendariat – ePortfolio-gestützte Lernszenarien	

74	<b>07</b> <i>Nicole Valdorf und Lilian Streblow</i> Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende
82	<b>08</b> <i>Anja Schanze und Isabell Gall</i> Erfolgreicher Start ins Lehramtsstudium durch Peer-Tutoring. Das Projekt TUD_MTC
90	<b>09</b> <i>Magdalena Hundehege und Sabina Staub</i> Third Space in Partnerschulen. Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems
98	<b>10</b> <i>Frances Hoferichter</i> Stressbewältigung durch Mentoring bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum
105	<b>STICHWORT</b>
106	<b>11</b> <i>Sarah Strauß und Dirk Rohr</i> Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung
117	<b>METHODENATELIER</b>
118	<b>12</b> <i>Josephin Fricke, Stephanie Bauer-Hägele und Jörg Wolstein</i> Dimensionen eines Peer-Counseling-Ansatzes in der Lehrer*innenbildung
127	<b>REZENSION</b>
135	<b>AGENDA</b>
137	<b>CALL FOR ABSTRACTS</b>

## Peers

### Bibliografie:

Meike Raaflaub, Corinne Wyss und  
Nina Hüsler: Kollegiale Unterrichtsreflexion  
im Lehramtsstudium.  
*journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 50-57.  
[https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019\\_04](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_04)

### Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>  
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019>

ISSN 2629-4982

04

*Meike Raaflaub,  
Corinne Wyss  
und Nina Hüsler*

## Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium

## Unterrichtsreflexion und Feedback

In der berufspraktischen Ausbildung verbringen Lehramtsstudierende öfters gemeinsam Zeit am Praxisort. Zu zweit oder in Gruppen können sie eigene Unterrichtserfahrung sammeln und den Unterricht von erfahrenen Praxislehrpersonen oder Mitstudierenden beobachten. Damit die Erlebnisse verarbeitet und Lernprozesse angestoßen werden, ist die persönliche oder kollegiale Reflexion ein wichtiges Element der Praxisausbildung (z. B. Hilzensauer, 2017; Wyss, 2013; Schüpbach, 2007). Der Austausch mit anderen Personen wird dabei als sehr wertvoll eingeschätzt. Durch das Gespräch erhält der/die Student\*in Informationen über erwünschte oder unerwünschte Effekte der eigenen Handlungen, wird mit Wahrnehmungen von anderen Personen konfrontiert und ‚blinde Flecken‘ in der Eigenwahrnehmung werden aufgedeckt. Die Beobachtungen, Einschätzungen und das Feedback der Gesprächspartner\*innen liefern damit wertvolle Inputs, die die Reflexion anregen und unterstützen können (Farrell, 2004; Landwehr, 2003). Neben den Gesprächen mit Praxislehrpersonen und Dozierenden können auch Peers die Rolle des Gegenübers einnehmen. Die Zusammenarbeit von Peers hat den Vorteil, dass sie auf Augenhöhe diskutieren können und kein Abhängigkeitsverhältnis oder Bewertungsdruck besteht. Verschiedene Studien konnten außerdem zeigen, dass solche Formen von Peer-Lernen und Peer-Feedback die Entwicklung von kritischem Denken sowie von kommunikativen und kollaborativen Fähigkeiten unterstützen (Johnson & Johnson, 1999). Neben diesen positiven Aspekten bergen Peer-Reflexionsgespräche jedoch auch verschiedene Herausforderungen. Studierende haben häufig kein klares Verständnis darüber, wie man ein konstruktives Feedback formuliert, und wenig Übung darin, Kolleginnen und Kollegen Feedback zu geben. Die meisten Studierenden sind abgeneigt, den Unterricht oder das Verhalten von Peers zu kritisieren, und wenig motiviert, sich um ein ausführliches Feedback zu bemühen (Nilson, 2003).

## Überblick über das Projekt SelfReflex

In der theoretischen Literatur und bisherigen Studien wurden Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Lernen bereits thematisiert (z. B. Wyss, 2018; Topping, 2009). Im Rahmen einer empirischen Untersu-



chung sollte geprüft werden, wie Studierende solche Lerngelegenheiten einschätzen, inwiefern sie die Reflexion unterstützen und welche Möglichkeiten und Herausforderungen durch die Peer-Reflexionsgespräche bestehen.

Die Untersuchung wurde im Rahmen des Projekts „Schülerrückmeldungen zur Förderung der Unterrichtsreflexion“ (Self*Reflex*) durchgeführt. Am Projekt waren insgesamt 235 Studierende der Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich beteiligt, wobei die erste Durchführung im Frühlingsemester 2017 und die zweite im Frühlingsemester 2018 stattfand.

Die Studierenden wurden angeleitet, ihre Schüler\*innen zu ihrem Unterricht zu zwei Zeitpunkten während des Quartalspraktikums zu befragen. Ungefähr die Hälfte der Studierenden ( $n = 100$ ) verarbeitete das Schüler\*innenfeedback im Anschluss schriftlich anhand eines Reflexionsbogens. Die anderen Studierenden ( $n = 130$ ) reflektierten das Feedback zuerst gemeinsam mit einer/m Studienkolleg\*in, welche/r in der entsprechenden Unterrichtsstunde hospitiert hatte, und füllten erst danach den schriftlichen Reflexionsbogen aus.

Anhand einer schriftlichen Pre- und Posttestbefragung wurden die verschiedenen Reflexionssettings unter Berücksichtigung der motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Studierenden untersucht (vgl. Neuber & Göbel, 2018) sowie die schriftlichen und mündlichen Reflexionen eingesammelt und analysiert (Mayring, 2015). Im Anschluss an die Datenerhebung des Frühlingsemesters 2018 wurden zehn Studierende (sechs Studentinnen und vier Studenten) zu ihren Erfahrungen mittels halbstrukturierter Interviews befragt. Die Interviews wurden anschließend inhaltsanalytisch anhand eines Kategoriensystems ausgewertet (Mayring, 2015). Der Interviewleitfaden wurde auf Grundlage theoretischer Erkenntnisse erstellt, die Kategorien zur Auswertung wurden hauptsächlich deduktiv, angelehnt an die Interviewfragen, gebildet. Die im nachfolgenden Kapitel dargestellten Ergebnisse sind den (Sub-)Kategorien zu ‚Einstellungen gegenüber Schülerrückmeldungen‘, ‚Einflussfaktoren von Peer-Gesprächen‘ sowie ‚Umgang mit kritischen Aspekten‘ zuzuordnen. Da mit total zehn Interviews ein eher kleiner Datensatz vorliegt, wurden die Interviews von zwei Projektmitarbeiterinnen im Konsensverfahren analysiert. Auf die Berechnung einer Intercooderreliabilität wurde verzichtet.

Durch die unterschiedlichen Daten können sowohl Aussagen zur Selbsteinschätzung der Studierenden wie auch zur Fremdeinschät-

zung auf Grundlage der Peer-Reflexionsgespräche gemacht werden. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus den Pre- und Posttestbefragungen, den Peer-Gesprächen und den Interviews mit Studierenden dargestellt und diskutiert.

## Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Aus der schriftlichen Befragung der Studierenden wird ersichtlich, dass die Studierenden nach Abschluss des Quartalspraktikums die Arbeit mit Schüler\*innenrückmeldungen als sehr wertvoll erachten ( $N = 235$ ,  $M = 3.18$ ,  $SD = 0.46$ ). Auch die Relevanz von Unterrichtsreflexion im Lehrberuf wird als hoch eingeschätzt, wobei für diese Skala signifikante Unterschiede zwischen der Pre- und Posttestbefragung sichtbar werden ( $t = -2.080$ ,  $p = 0.039$ ,  $N = 235$ ). Nach dem Ende der Praktikumsphase (Posttest:  $M = 3.05$ ,  $SD = 0.45$ ) steigt für die Studierenden die Bedeutung von Unterrichtsreflexion im Vergleich zum Zeitpunkt vor dem Quartalspraktikum (Pretest:  $M = 2.99$ ,  $SD = 0.49$ ). Die Effektstärke ist mit  $r = 0.135$  allerdings nur schwach. Als sehr hilfreich bewerten die Studierenden die kollegiale Reflexion. Mit einem Mittelwert von 3.17 schätzen die Studierenden die Nützlichkeit von kollegialer Reflexion als hoch ein ( $N = 235$ ,  $SD = 0.50$ ). Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt.



**Abb. 1** Mittelwerte ausgewählter Skalen aus der schriftlichen Postbefragung der Studierenden (Anmerkung: 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme völlig zu)

Die Wertschätzung der Studierenden von Peer-Reflexion wird auch in den qualitativen Daten sichtbar. Die Studierenden heben dabei besonders hervor, dass sie die mehrperspektivische Sicht auf Unterricht durch Peers sowie durch Schüler\*innen als ertragreich ansehen.

Eine Studentin antwortete auf die Frage, ob ihr das Peer-Feedback etwas genützt habe: „Sehr, definitiv. Eben, sie hat mich ja auch beobachtet und ich sie, und wenn ich sie beobachte und nachher höre, was die Schüler rückmelden, kann ich auch wieder daraus lernen.“ (Stud3, weiblich)

Die wahrgenommene Nützlichkeit der Peer-Reflexionsgespräche hängt allerdings von unterschiedlichen Faktoren ab. Besonders die Zusammensetzung der Peer-Konstellation scheint den Reflexionsgehalt stark zu beeinflussen. So fügte die Studentin ihrer positiven Aussage an: „Aber ich bin gut ausgekommen mit ihr und das finde ich einen sehr wichtigen Punkt. Ich habe aber auch Leute an der PH, egal was die mir für eine Rückmeldung geben, es interessiert mich nicht, weil ich so einen Lehrer nicht für mich selbst haben wollte.“ (Stud3, weiblich)

Die Studierenden sind weniger bereit, mit Reflexionspartner\*innen in einen Austausch zu treten, deren professionelle Haltung stark von der eigenen abweicht. Die Andersartigkeit wird damit kaum als Anregung und Lerngelegenheit wahrgenommen:

„Ja, wir hatten schon recht unterschiedliche Arten, Schule zu geben, von dem her konnte ich nicht allzu viel mitnehmen. Wir saßen auch immer im Unterricht und schauten beim anderen zu. Das hat viel gebracht, aber das Gespräch an sich eher weniger.“ (Stud5, männlich)

Trotz der positiven Einstellung gegenüber Peer-Feedback zeigen die Analysen darüber hinaus, dass unabhängig von der Zusammensetzung der Gruppen die Peers nur selten mutmaßliche ‚blinde Flecken‘ als Diskussionspunkt initiieren. Werden kritische Aspekte in den Gesprächen genannt, so werden diese vor allem von den Studierenden angesprochen, welche selbst unterrichtet haben. Als Reflexionspartner\*in stützen die Peers zwar die Meinung des Gegenübers, allerdings werden potenziell problematische Aspekte zumeist abgeschwächt, in dem sich der Peer beispielsweise mit dem Unterrichtsproblem ‚solidarisiert‘, wie folgender Gesprächsausschnitt zeigt:

Student: „[...] dann lenkte ich sie halt beim stillen Arbeiten ab und auch vielfach genannt wurde, dass die schnellen, die auch schon drauskamen, bei den Übungen im Plenum mitarbeiten mussten. Stattdessen hätten sie lieber selbst mitgearbeitet.“

Peer: „[...] Mhm. Ja, das fiel mir auch auf, aber dieses Problem habe ich selbst auch, dass die einen Kinder lieber allein weiterarbeiten würden und die anderen im Plenum [...], aber da kann man nicht allen alles recht machen.“ (Peer-Gespräch, T1, JW3305 und FG2308)

Die Aussagen aus den Interviews mit den Studierenden stützen die Ergebnisse der Pre- und Posttestbefragung, dass Peer-Gespräche als wertvoll erachtet werden, jedoch zeigen sie auch, dass der daraus gewonnene Erkenntniswert eher oberflächlich bleibt, da zentrale Kritikpunkte unerwähnt bleiben:

Interviewerin: „Gab es auch Situationen, in denen es unterschiedliche Einschätzungen zwischen dir und deiner Tandempartnerin gab?“

Studentin: „Nein, nicht groß. Wir sind das vielleicht einfach ein wenig umgangen. [...] Ich hätte ihr jetzt nie so direkt gesagt, ich finde, du bist etwas kalt mit den Schülern. [...] Man kennt sich genug, gut zum Nettsein miteinander, aber nicht so gut, dass man auch könnte so richtig ... Es ist doch eine Kritik, die sehr persönlich ist.“ (Stud1, weiblich)

## Fazit und Diskussion

Die Erkenntnisse der Studie zeigen, dass die Arbeit mit Schüler\*innenrückmeldungen eine gute Grundlage für Unterrichtsreflexion bieten kann, insbesondere wenn die mehrperspektivische Betrachtung von Unterricht durch einen Peer erweitert wird. Peer-Reflexionen werden von den Studierenden als sehr wertvoll erachtet und können insbesondere durch den Austausch auf Augenhöhe unterrichtliche Reflexionsprozesse anregen. Allerdings zeigen die Analysen der Peer-Gespräche und der Studierendeninterviews, dass die Qualität von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Zentral scheint zunächst die passende Zusammensetzung der Peers, die an ein Sympathieempfinden und eine gemeinsame professionelle Grundhaltung gekoppelt ist. Es ist daher wichtig, dass die Zusammensetzung der Peers im Vorfeld einer geplanten Ausbildungssituation geklärt wird. Eher abzuraten ist von einer zufälligen oder vorgegebenen Zusammensetzung der Gruppen. Zudem scheint es notwendig, den Einfluss von professionellen Haltungen und Überzeugungen auf kollegialen Austausch zu thematisieren, da gerade wahrgenommene Unterschiedlichkeit als Anregung für Entwicklungsprozesse genutzt werden kann.

Aus der Auswertung der Reflexionsgespräche wird ersichtlich, dass die Studierenden verschiedene Dimensionen von Unterricht auf Grundlage von Schüler\*innenrückmeldungen besprechen. Allerdings finden sich kaum Momente, in denen die Reflexion eines kritischen Aspekts durch den Peer initiiert wird. Vielmehr reagieren die Peers fast ausschließlich auf Themen, die von der/dem Studierenden angesprochen werden, der/die selbst unterrichtet hat. Die Gesprächspartner\*innen agieren vor allem in der Rolle der ‚Relativierer\*innen‘ oder ‚Solidarisierer\*innen‘, die die angesprochenen Schwierigkeiten abschwächen. Etwaige Kritik wird, wenn überhaupt, nur äußerst zurückhaltend formuliert. Unterschiedliche Meinungen und Ansichten werden nicht als Lerngelegenheit wahrgenommen. Bei den befragten Studierenden scheint damit eine Haltung gegenüber Feedback vorherrschend, die in erster Linie auf dem Austausch von Bestätigungen beruht. Kritisches Peer-Feedback zu geben und anzunehmen ist eher ungewohnt und wird nur ungern und wenig routiniert umgesetzt. Die Art und Weise, wie ein konstruktives Feedbackgespräch gelingen kann, sollte daher zwingend in Ausbildungssituationen thematisiert und in vielfältigen Situationen geübt werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass Peer-Gespräche nicht nur zur Bestätigung bereits vorhandener Haltungen, sondern zur diskursiven Entwicklung von Unterricht beitragen können.

## Literatur

- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective Practice in Action*. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster, New York: Waxmann.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73.
- Landwehr, N. (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: hep-Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2018). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“*. Aktualisierte Skalenanalysen. Verfügbar unter <https://duepublico.uni-due.de/servlets/DocumentServlet?id=46591> [30.04.2019].

- Nilson, L. B. (2003). Improving Student Peer Feedback. *College Teaching*, 51 (1), 34-38.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videographiertem Unterricht. In E. Christof & J. Köhler, K. Rosenberger und C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion: Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 15-49). Bern: hep-Verlag.

Meike Raaflaub,  
wiss. Mitarbeiterin an der PH Zürich.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Reflexion, Feedback, Fachdidaktik



[meike.raaflaub@phzh.ch](mailto:meike.raaflaub@phzh.ch)

Corinne Wyss, Dr.,  
Prof. für Berufspraktische Studien  
und Professionalisierung Sek I  
an der PH FHNW.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Reflexion, Feedback, Unterrichtsvideographie



[corinne.wyss@fhnw.ch](mailto:corinne.wyss@fhnw.ch)

Nina Hüsler,  
stud. Mitarbeiterin an der PH Zürich.  
Arbeitsschwerpunkte: Reflexion, Feedback



[nina.huesler@uzh.ch](mailto:nina.huesler@uzh.ch)